2 Discussões Metodológicas: O Estudo, Local e Sujeitos

O estudo da criança com atraso mental deve basear-se sobretudo em um teste qualitativo, e não na determinação quantitativa do defeito.

(VYGOTSKY)

Neste capítulo, abordo, além dos conceitos metodológicos que foram desenvolvidos na coleta de dados, o problema central deste estudo, situando-o na esfera concreta da cidade de Vitória, para entender os motivos que levaram ao desenvolvimento de um estudo de caso baseado na perspectiva analítica da pesquisa de cunho sócio-histórico.

2.1. Objetivos do Estudo

2.1.1. Objetivo geral

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural.

Entendendo dessa forma, é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente, afinal, “[...] a educação sempre visa não à adaptação ao meio já existente, o que pode efetivamente ser feito pela própria vida” (VYGOTSKY, 2001, p. 68), mas à criação e ao desenvolvimento de novos mecanismos de produção e apropriação cultural, social, afetivo, intelectual, dentre outros aspectos.

Dessa forma, analisando e vivenciando o modo como vem sendo feita a inclusão de alunos deficientes nas salas regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os processos sociopsicológicos de aceitação-adaptação ao cotidiano vigente e, ainda, tendo claro que a educação num contexto geral e a inclusiva num contexto mais específico implicam um processo contínuo de reconhecimento da criança como ser social que produz conhecimento e cultura e nelas é produzida e reproduzida, bem como um processo de melhoria da escola, em todos os seus âmbitos institucionais, para promover a aprendizagem e a participação de todos os alunos, esta pesquisa teve como objetivo geral **investigar, por meio de um estudo de caso, como se dá a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da Educação Infantil do município de Vitória, à luz das representações sociointerativas da criança deficiente com o meio que a cerca**, levando em consideração três pressupostos de análise, ou seja, as concepções de educação, infância e inclusão.

Esses três pressupostos básicos de análise foram considerados pelo fato de que tenho observado em alguns estudos (DRAGO; MICARELLO, 2005) que existem muitas dúvidas acerca das concepções de infância e Educação Infantil, no discurso dos profissionais responsáveis por esse nível de educação, que podem se refletir no cotidiano educacional e, também, vir a fazer parte do discurso da criança em seu processo de construção identitária. Além disso, dúvidas em relação ao que representa a inclusão são enormes no meio acadêmico e prático, como mostram outros estudos (MANTOAN, 2003; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; dentre outros).

Nesse contexto, cabe enfatizar que a palavra educação, associada à infantil, inclusiva, fundamental, “[...] só se aplica ao crescimento. [...] a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo” (VYGOTSKY, 2001, p. 77). Daí a necessidade de um estudo sobre como a educação inclusiva tem sido desenvolvida na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, no município de Vitória que tem, como poderá ser observado mais adiante, características muito peculiares em sua organização política, social e educacional.

2.1.2. Objetivos específicos/ questões de estudo

Estabeleci os seguintes objetivos:

- a) analisar o processo de apropriação-produção-reprodução dos aspectos intersubjetivos de crianças incluídas na escola regular;
- b) conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e sua relação ou não com a proposta inclusiva implementada pelo Sistema de Ensino de Vitória;
- c) compreender, pelos discursos da escola e da Secretaria de Educação, quais as concepções de infância, escola e inclusão que se refletem na realidade.

Nesse caminho, tendo como base esses objetivos destacados, saliento que algumas questões centrais permearam esta investigação, quais sejam: o que é e o que tem significado a inclusão na prática cotidiana da Educação Infantil? Que diferença faz ao trabalho dos professores, diretor, pedagogos e, acima de tudo, como afeta as outras crianças? Será que se pode definir e descrever algumas das características centrais da inclusão a partir da sala de aula e do aluno?¹ E o trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula, realizado pelo professor e pelas equipes de acompanhamento, como tem sido feito e que contribuições efetivas tem trazido para o processo inclusivista?

2.2. Caracterização do Estudo

2.2.1. O local da pesquisa

Vitória é a capital do Estado do Espírito Santo. É uma cidade formada por uma parte continental e outra constituída por 34 ilhas com apenas 104,3km² de área. Possui uma população, segundo o Censo Demográfico 2001 da PMV, de 298.781 pessoas que habitam a zona urbana, uma vez que Vitória não possui

¹ A referência a alunos e a sala de aula na Educação Infantil de vitória é feita de forma comum tanto pela SEME quanto pelo CMEI.

zona rural. Desse total, segundo dados do IBGE, 95,7% são alfabetizadas. Além disso, sua população é marcada pela presença de grande número de pessoas que vieram de outros municípios do Espírito Santo e também de outros Estados do Brasil.

De acordo com dados do município de Vitória e da Secretaria de Administração Municipal, o município concentra 21,32% do PIB, 22,7% do potencial de consumo do Estado, renda per capita de R\$ 15,7 mil e um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,856. Esses dados, reunidos, fazem com que, de acordo com as informações obtidas nessa Secretaria, Vitória atue como vitrine para novas oportunidades, caracterizando a cidade como atrativa para investimentos em diversos setores e como uma das que mais crescem no Brasil em qualidade de vida.

A cidade é composta por noventa bairros divididos em sete regiões administrativas. Essas regiões concentram comunidades² que possuem características semelhantes, como: infra-estrutura, classe social, etc., ou seja, são conglomerados de bairros com semelhanças que podem interferir no atendimento à saúde, educação, saneamento, dentre outros, de acordo com o grau de envolvimento da população na tomada de decisões político-administrativas, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Divisão Regional/ N° de Comunidades

REGIÃO ADMINISTRATIVA	N° de COMUNIDADES
Centro - I	10
Santo Antônio – II	15
Jucutuquara – III	16
Maruípe – IV	14
Praia do Canto – V	11
Continental – VI	13
São Pedro - VII	11

Fonte: PMV

No que se refere à relação entre número de Escolas de Ensino Fundamental e Centros de Educação Infantil por região administrativa, pode-se ter a seguinte representação:

Tabela 2 – Divisão Regional/ EMEFs/ CMEIs

Divisão Regional	Nº de EMEFs	Nº de CMEIs	Nº Comunidades
Centro - I	02	04	10
Santo Antônio - II	07	07	15
Jucutuquara - III	06	07	16
Maruípe - IV	09	09	14
Praia do Canto - V	00	02	11
Continental - VI	08	06	15
São Pedro - VII	07	06	11

Fonte: PMV

Como pode ser observado, o Sistema Municipal de Ensino de Vitória³ possui oitenta⁴ estabelecimentos de ensino divididos em: 41 centros de Educação Infantil (CMEIs) que atendem a um total de 15.935 crianças com idades que variam dos seis meses aos seis anos e onze meses, de uma população total de 31.522⁵ crianças de zero a seis anos, correspondendo a um percentual de 10,78% da população total do município; 39 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que atendem a crianças dos sete aos quatorze anos nos turnos matutino e vespertino e a jovens e adultos no turno noturno, perfazendo um total de 13.699 alunos de 1ª a 4ª séries diurno; 14.542 de 5ª a 8ª séries diurno; 1.400 de 1ª a 4ª séries noturno e 4.329 de 5ª a 8ª séries noturno. Totalizam, assim, 33.970 alunos matriculados no ensino regular.

Entretanto, esses números têm mostrado uma queda de acordo com os dados estatísticos do setor de Planejamento Educacional da Secretaria de Educação do Município de Vitória, conforme se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 3 – Matrícula Inicial 2003/ 2004

ANO	CMEIs	EMEFs (Diurno e Noturno)
2003	17.081	33.023
2004	17.506	32.376

Fonte: SEME/NPD

² O município de Vitória, assim como os demais municípios do Estado do Espírito Santo, não faz distinção entre bairro e comunidade. Também não existem as nomenclaturas favela e subúrbio. Assim, tanto bairro quanto comunidade apresentam a mesma definição e significado.

³ Dados obtidos no Setor de Planejamento Setorial da SEME/NPD/PMV, referentes ao ano de 2002.

⁴ Três Escolas de Ensino Fundamental possuem anexos que funcionam perto das sedes escolares, porém com o mesmo diretor, mesmos recursos e profissionais próprios. No entanto, não são consideradas outras instituições e, sim, extensões de escolas. Por isso, considera-se como número total oitenta escolas que possuem prédio próprio, diretor eleito e organização colegiada.

⁵ Dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE.

Nos dados de 2002 aqui descritos e nos dados apresentados acima, na Tabela 3, percebe-se que o número de matrícula subiu de 2002 para 2003 e caiu de 2003 para 2004 no Ensino Fundamental, aumentando, porém, na Educação Infantil. Segundo informações da assessoria de Planejamento, isso tem se dado por dois motivos: pela maior credibilidade das famílias em relação às escolas estaduais, diminuindo o fluxo de alunos dessa rede para o município; e pela universalização do atendimento à demanda da municipalidade, já que, de acordo com o setor de planejamento, praticamente a taxa de crianças fora da escola está esgotada, tendo algumas escolas sobra de vagas.

Em Vitória, tanto os centros de educação Infantil quanto as escolas de Ensino Fundamental funcionam em prédios próprios localizados nos diferentes bairros. Alguns desses prédios possuem anexos, dado o grande número de matrícula. Para efeito de matrícula, existe a orientação de que as crianças e os alunos em geral devem ser matriculados perto de sua residência, uma vez que existem unidades de ensino de ambas modalidades próximas umas das outras em todas as regiões administrativas municipais.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória é responsável pelo acompanhamento e avaliação de todo o sistema educacional. Para tanto, está organizada em uma série de subdivisões educacionais e setores específicos para planejamento e execução de atividades (ANEXO A). Assim, é composta basicamente, por uma equipe de acompanhamento da Educação Infantil que é responsável, dentre outras atividades, pela formação continuada dos professores, acompanhamento aos pedagogos e diretores, resolução de problemas específicos da Educação Infantil, tais como: matrícula, cardápio, etc.; equipe de acompanhamento do Ensino Fundamental: subdividida em acompanhamento de 1ª a 4ª séries, acompanhamento de 5ª a 8ª séries e acompanhamento do ensino de jovens e adultos – assim como outra equipe, que procura sanar problemas referentes a esse nível de ensino; equipe de acompanhamento da Educação Especial, responsável por matrícula, adequação e adaptação de prédios e mobiliário, formação continuada na área, assessoramento pedagógico a professores, pedagogos e diretor, dentre outras funções; setores de Planejamento e Estatística Escolar; setor de Apoio aos Órgãos Colegiados; setor de Remoção e Ingresso; setor de Licitações, Reformas e Merenda; setor de Administração de Recursos Humanos; setor Jurídico; equipe de Revitalização dos Espaços Escolares; equipe de Acompanhamento Desportivo.

Cada setor e subdivisão possuem especificidades e particularidades em seu projeto de trabalho que estão especificadas no organograma geral de funcionamento do sistema, de acordo com a Lei Municipal nº 4.747/98 (VITÓRIA, 1998), que criou o sistema.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos no trabalho em questão, bem como com o intuito de compreender mais do que alcançar respostas para o problema proposto, tive em mente desenvolver meu estudo no Sistema de Ensino de Vitória, por algumas razões óbvias: sou parte dessa Secretaria como professor concursado, esse Sistema está organizado em Lei, possui uma política, amplamente divulgada, nos meios jornalístico e publicitário, de atendimento à criança que se destaca pelo caráter educacional, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, além do fato de possuir, ao menos em tese, uma preocupação com o bem-estar e o sucesso escolar tanto de alunos quanto de professores.

Nesse sentido, esta busca teve como base de análise uma turma de pré-escola (com alunos de idades que variam dos 5 aos 6 anos e 11 meses) de um Centro Municipal de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, que possuía crianças deficientes incluídas em seu processo regular de ensino-aprendizagem. Essa turma foi analisada como um todo, ou seja, as concepções acerca da infância, educação e da inclusão foram observadas nas crianças da turma, nas falas dos pais, dos professores responsáveis, pedagogo, diretor, bem como de assessores da Secretaria Municipal de Educação em seus setores de Educação Infantil e Especial, que prestavam serviços de acompanhamento no CMEI escolhido. Dessa forma, pretendi conhecer densamente a vida escolar e interpessoal de crianças deficientes incluídas na Educação Infantil, em seu processo intersubjetivo de trocas e apropriação simbólica como ser humano, entendidas como sujeitos principais deste estudo.

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem (FREITAS, 2003, p. 29).

A análise numa turma de pré-escola se deu pelo fato de que, nessa etapa da educação, já se dá uma ênfase maior nos processos de alfabetização, bem como pela possibilidade de manter um diálogo mais profundo e intenso com

todas as crianças de forma bem mais compreensiva e estruturada do que, talvez, numa turma de crianças do maternal ou jardim, por exemplo.

A escolha do Centro de Educação Infantil onde a pesquisa de campo foi realizada observou alguns critérios, tais como:

- a) estar localizado num bairro da periferia da Capital, por permitir-me captar também possíveis intervenções de cunho socioeconômico e cultural das famílias e representações dos professores;
- b) possuir turmas de pré-escola;
- c) possuir crianças deficientes incluídas nas salas regulares da pré-escola.

Após uma breve busca na equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, observei que alguns centros de Educação Infantil eram pertinentes aos critérios descritos. Então, optei por desenvolver o estudo num Centro que se localiza em um bairro que, ao mesmo tempo, é periferia, porém encontra-se circundado por bairros nobres, ou seja, é um bolsão de pobreza incrustado entre comunidades de classe econômica predominantemente média/alta e alta da Capital.

Parti para o contato com a escola, onde foi marcada a primeira visita. Expus o projeto, bem como o tipo de trabalho que pretendia desenvolver, assim como o período em que atuaria com a turma do CMEI. Essa fala inicial foi seguida de um convite para participar da primeira reunião geral com o corpo docente, técnico-administrativo e de apoio da escola, o que foi aceito prontamente. A direção, a pedagoga e a professora se interessaram muito pelo projeto e tive que rerepresentá-lo para todos na reunião inicial. O proposto foi muito bem-aceito e tanto a minha permanência quanto a realização do estudo foram autorizadas.

2.2.2. Os sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos desta pesquisa, de forma mais direta, em que o contato não se deu somente por meio de entrevista, mas a partir de observações, convívio e participação cotidiana:

- a) as crianças da turma observada;
- b) a professora regente;

- c) a diretora;
- d) a pedagoga responsável pelo acompanhamento;
- e) a estagiária de Educação Especial;

De forma mais indireta, ou seja, somente pelas entrevistas, foram sujeitos:

- a) a chefe da Divisão de Educação Infantil;
- b) a assessora de Educação Especial;
- c) a coordenadora do laboratório pedagógico;
- d) a professora do laboratório pedagógico;
- e) o secretário de Educação.

Os pais das crianças não foram observados nem entrevistados devido à dificuldade em trazê-los à escola, uma vez que, de acordo com a diretora do CMEI, a maioria trabalha o dia todo e as crianças costumam ficar aos cuidados de irmãos mais velhos, outros parentes e até vizinhos. Dessa forma, optei por desenvolver conversas mais informais com os pais que, por algum motivo, precisassem dialogar, na medida em que eles compareciam ao Centro de Educação.

2.2.3.

Metodologia proposta para o estudo

Para o alcance dos objetivos propostos, bem como objetivando entender mais acerca do problema proposto, optei por desenvolver um estudo qualitativo baseado na perspectiva analítica do **estudo de caso**, dentro de uma base teórica centrada na Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky. Tal metodologia foi delineada por entender que possibilitaria registrar e interpretar aspectos da esfera do simbólico das crianças estudadas em seu processo de troca intersubjetiva, ou seja, permitiria que pudesse aprofundar o olhar, a narrativa, o gesto, o ato “in loco”, no instante do seu acontecimento (PADILHA, 2000).

Tenho em mente que o estudo de caso se adequa à pesquisa proposta, bem como ao entendimento da realidade investigada, pelo fato de que, em alguns estudos realizados com tal perspectiva (KRAMER, 2001c; LÜDKE, 2001), pude constatar que havia a possibilidade de uma maior compreensão teórica do

tema, detectando aspectos que são determinantes para o desenvolvimento da temática central.

Além disso, tendo como campos analíticos a infância, a Educação Infantil e a inclusão, o estudo de caso permitiu conhecer com precisão a natureza das práticas e processos, ou seja, que se fizesse um estudo mais profundo do cotidiano, de maneira a possibilitar o seu conhecimento amplo e detalhado, entendendo o processo mais do que simplesmente respondendo a ele.

Ao optar por essa metodologia, tinha em mente, além de proporcionar uma contribuição teórica de consistência ao estudo posterior dos aspectos da práxis metodológica do processo inclusivista de crianças deficientes não só na Educação Infantil, mas no contexto educacional geral, conhecer um pouco mais acerca da Educação Infantil do município de Vitória, uma vez que, durante meu percurso profissional, não tive experiência de regência ou assessoria a essa etapa da Educação Básica.

O ponto de partida que tinha em mente era, a partir do olhar interativo entre criança-criança, adulto-criança, ter um entendimento maior das reais conseqüências, na vida da criança deficiente, do processo inclusivista implementado, já que, segundo Penin (1995, p. 120), “[...] conhecer as representações dos sujeitos que vivem uma determinada situação nos possibilitará ainda compreender as manipulações do cotidiano programado nesta situação”.

Nesse contexto, o processo investigativo que foi desenvolvido envolveu três elementos/fases fundamentais: observação, entrevistas e conversas informais e análise documental. Esses três pontos foram encarados numa perspectiva que considerasse “[...] a noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição” (VELHO, 1978, p. 36), mas algo de que não se pode fugir, quando se está num grupo que está em pleno desenvolvimento e interação. Ou seja, conforme nos diz Jobim e Souza (2003, p. 83),

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve.

a) Observação do cotidiano escolar – esta etapa da pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre do ano letivo de 2004, pelo período de dois a três dias por semana, com uma carga horária que variava de duas a três horas de observação por dia. Essa sistematicidade variava, pois tinha em mente

analisar o processo como um todo, ou seja, as práticas de sala de aula, a entrada, a saída, a hora do lanche, do almoço, do pátio, do vídeo, da rodinha, dentre outros momentos. Além disso, esse tempo maior de observação se deu pelo fato de que se insiste

[...] na idéia de que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia (VELHO, 1978, p. 36-37).

A observação foi feita *in loco* por meio de anotações em formulário próprio; videogravação quando necessário (festas, comemorações, passeios, etc.); fotografias de momentos de sala de aula, pátio, passeios, bem como de atividades direcionadas em que a fotografia fosse um estímulo às interações ou não, conforme descrito no capítulo VI; participação em passeios, festas, comemorações e atividades afins. Objetivei, nesse processo, mais do que simplesmente observar, mas registrar “[...] um encontro de muitas vozes [em que] ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos” (FREITAS, 2002, p. 28) e é isso que eu não queria perder, esses momentos sublimes que dizem mais do que horas de pura observação fria, já que “[...] a observação não pode se prender apenas em descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2003, p. 32).

Dois recursos que foram de grande contribuição no processo de coleta de dados: a videogravação e a utilização de fotografias para registrar momentos importantes e interessantes, como festas, passeios, comemorações, lazer, atividades de sala de aula, assim como momentos solicitados às crianças.

No que se refere à utilização da videogravação como recurso metodológico de pesquisa, cabe salientar que essa técnica mostrou-se muito interessante, pois pude observar interações totalmente diferentes de crianças, quando filmadas e quando não filmadas. Era como se não fossem as mesmas pessoas, mas outro ser que estava ali. Entretanto, isso também aconteceu ao contrário, algumas crianças tímidas ficaram completamente à vontade diante da câmera para falar sobre suas vidas, seus anseios, pensamentos e expectativas. Ou, como diria Jobim e Souza (2003, p. 78), “[...] a experiência da mediação da imagem pelo instrumento técnico proporciona uma tal visibilidade do sujeito em relação a si próprio que desencadeia uma sensação paradoxal, ou seja, o

sentimento de estranharmos aquilo que nos é familiar – a nossa própria imagem”.

Entretanto, quando da utilização da fotografia como recurso metodológico para registrar momentos de troca interpessoal, momentos de escolhas individuais e outros, não percebi esses sentimentos paradoxais. A fotografia foi utilizada em várias ocasiões, como destacado anteriormente. Porém, um foi muito marcante, quando foi solicitado às crianças que escolhessem o lugar de que mais gostavam do CMEI e os colegas que mais gostavam da sala para serem fotografados juntos. Elas ficaram animadíssimas e, com exceção de uma, todas queriam e foram retratadas com seus colegas nos lugares escolhidos.

Cabe, ainda, salientar que alguns cuidados teórico-metodológicos e éticos precisaram ser observados quando do uso de videogravação e fotografias em pesquisas na área das Ciências Humanas, uma vez que a identidade da pessoa analisada perde todo seu caráter anônimo.

[...] o uso do vídeo na pesquisa em ciências humanas deve estar comprometido com a desmistificação da técnica, colocando-a a serviço dos processos de criação do conhecimento e do próprio sujeito. O compromisso do pesquisador é criar estratégias metodológicas que permitam a participação, tanto do pesquisador como do sujeito que colabora com a pesquisa, na construção de uma linguagem que incorpora a mediação dos instrumentos técnicos para conquistar uma visibilidade mais profunda dos modos como a realidade (física, social, virtual e subjetiva) se constitui na contemporaneidade (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 86-87).

b) Entrevistas e conversas informais – entendendo que “[...] a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro” (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 83), o processo de entrevistas foi desenvolvido de forma individual, coletiva e em conversas informais, objetivando compreender as concepções de infância, Educação Infantil e inclusão presentes na fala dos atores sociais que faziam parte do processo socioeducativo do Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

Nessa busca pelo olhar do outro que se reflete no cotidiano, desenvolvi uma entrevista individual gravada com o professor da turma, o diretor, o pedagogo e a equipe de assessoramento da Secretaria de Educação em suas equipes de Educação Infantil e Educação Especial e também com o secretário de Educação, a coordenadora do laboratório pedagógico, mãe do aluno observado e a professora que fazia o atendimento à criança no laboratório pedagógico. Essas entrevistas foram realizadas ao longo do período letivo de desenvolvimento do estudo, de acordo com marcação prévia e consentimento

quanto ao horário, forma de gravação e perguntas-chave. Essas entrevistas seguiam um roteiro preestabelecido (Apêndice A) e buscavam, dentre outras questões específicas de cada um, ouvir o que os responsáveis pela educação entendiam acerca de infância, Educação Infantil, deficiência, inclusão, formas de trabalho e assessoramento, dentre outras.

De modo geral, não houve empecilho em relação à participação. Somente um fato foi marcante: a entrevista com o secretário de Educação do município. A Secretaria de Educação passou por uma mudança de secretário durante nosso processo de pesquisa. A secretária que ocupava a pasta rompeu com o Governo Municipal, numa disputa política e acabou deixando o cargo, que foi assumido por um professor do sistema que ocupava um cargo Administrativo em uma das regiões do município. Esse fato proporcionou uma entrevista com o secretário. Entretanto, logo com a chegada do novo secretário, a conversa foi agendada e transcorreu de forma harmoniosa e enriquecedora.

As conversas informais, por sua vez, foram mantidas com os pais, a professora, o corpo técnico-administrativo e os alunos, bem como com os outros professores e funcionários.⁶ Essas conversas revelaram aspectos e fatos que poderiam passar despercebidos ou mesmo mal-entendidos, pois estavam estritamente ligadas às observações desenvolvidas dentro da sala de aula, na sala dos professores, no pátio, no refeitório, em suma, nos vários locais da instituição. Além disso, essas conversas revelaram que “[...] o discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas” (KRAMER, 2003b, p. 59), que poderiam ter se perdido não fosse o olhar atento e o interesse em entender bem o processo desenvolvido na escola.

Com as crianças desenvolvi, além de conversas informais que giravam em torno de assuntos específicos e/ou fatos ocorridos e observados no cotidiano de análise, uma entrevista coletiva gravada em vídeo, para que pudessem expressar seus pensamentos de formas menos formal e rígida. A entrevista coletiva foi agendada com o consentimento e participação da professora que se propôs a filmar enquanto conversávamos com as crianças. Para tanto, as crianças foram colocadas sentadas num círculo formado pelas cadeiras da sala. Nesse círculo, além delas estavam o entrevistador e a estagiária de Educação

⁶ Essas conversas informais foram mantidas buscando entender aspectos que fazem parte do cotidiano, mas que não são explicitados, por exemplo, conflitos, disputas, acusações, dentre outros que, segundo Velho (1978, p. 45), são úteis de serem estudados, pois se podem registrar os contornos de diferentes situações de drama social, bem como “[...]ajuda-nos a iluminar, como casos limites, a rotina e os mecanismos de conservação e dominação existentes”.

Especial. As perguntas seguiram um roteiro preestabelecido (Apêndice B), além de outras que surgissem durante a entrevista, e tratavam, dentre outras questões, de saber o que as crianças entendiam sobre infância, para que servia a criança, para que estudar, e como viam a criança deficiente na sala de aula.

As respostas, no início, ficaram meio confusas, porém as crianças foram aos poucos se esquecendo da câmera e começaram a participar ativamente. Um fato curioso é que, apesar de estarem todas juntas, não houve falas semelhantes, como se uma repetisse somente o que a outra falou, mas respostas que se complementavam. Sobre esse aspecto, cabe destacar que a entrevista coletiva mostrou-se de extrema importância para o alcance dos objetivos, pelo fato de que, como diz Kramer (2003, p. 66-67), “[...] entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito). Por outro lado, entrevistas coletivas podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder idéias divergentes ou posições antagônicas”.

A ênfase no desenvolvimento de várias entrevistas para aprimorar a qualidade dos dados coletados deu-se pelo fato de que, na perspectiva proposta, de cunho sócio-histórico, a entrevista detém um papel ímpar na condução do processo, ou seja, “[...] não se reduz a uma mera troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2002, p. 29). A partir dessas considerações, “[...] justifica-se chamar a entrevista que se realiza, a partir dessa concepção, de dialógica, pois ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal” (FREITAS, 2003, p. 36). E foi isso que tentei (e consegui) realizar com todos os entrevistados: mantive um diálogo que seguia um roteiro, porém esse roteiro permitia que outras questões que surgissem durante o diálogo fossem exploradas.

c) Análise documental – a análise documental fez-se necessária pelo fato de que muitos estudos têm sido feitos tendo como foco a criança e a inclusão. Nesse contexto, tanto esses dados quanto à própria legislação vigente permitem um entendimento mais preciso sobre a temática central, assim como do próprio pensamento enraizado no cotidiano social e escolar. Além disso, resalto que a análise documental pôde, também, auxiliar na análise de materiais da escola, como fichas, relatórios, planos de ação, projetos desenvolvidos, além de

documentos das equipes de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação que dêem respaldo (ou não) às práticas desenvolvidas.

2.3. Base Teórica para Análise dos Dados

Para análise dos dados coletados na pesquisa de campo, além do aprofundamento bibliográfico e documental da literatura contemporânea acerca dos campos analíticos da infância, Educação Infantil e inclusão, foi dada ênfase aos fundamentos e postulados teórico-filosóficos da Psicologia Sócio-Histórica,⁷ tendo em Vygotsky o principal interlocutor. Tal aprofundamento deu-se pelo fato de essa perspectiva teórica fundamentar tanto minha prática docente quanto a prática de pesquisa. Além disso, o pensamento sócio-histórico possibilitou um entendimento maior acerca da apropriação simbólica intersubjetiva da criança deficiente incluída na Educação Infantil.

O interesse por Vygotsky se dá principalmente pelo fato de que ele via o ser humano como possuidor de história, cultura e ferramentas culturais e sociais de transformação da realidade, possuidor de materiais que possibilitam a concreticidade das coisas vivas e inanimadas. A Psicologia Sócio-Histórica concebe o homem (num sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, num processo interativo-mediado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, se apropriar, produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence. Ou seja, ao homem cabe o papel de deixar sua contribuição histórico-social para os outros que futuramente se apropriarão de suas marcas, num processo dialético, constante e, acima de tudo, mediado pelos seus pares.

Além disso, cabe ressaltar que a base dos estudos de Vygotsky foram crianças e jovens abandonados, órfãos ou pessoas que se perderam da família, que apresentavam doenças derivadas da desnutrição, deficientes, com distúrbios emocionais, transtornos de conduta, envolvidas em delinquência, dentre uma série de características decorrentes de um período intenso de

⁷ Uso os termos teoria, pensamento, abordagem e/ou enfoque sócio-histórico e/ou sociocultural em relação aos postulados de Vygotsky, uma vez que essas designações variam muito de autor para autor. Vale dizer também que será feita referência ao nome conforme grafado pelo autor consultado. Nas referências gerais, será mantida a forma Vygotsky.

instabilidade econômica, política, cultural e social pelo qual passou a Rússia na década de 1920 e que está associada tanto ao período que abrangeu a Primeira Guerra Mundial quanto a Revolução Russa e à Guerra Civil Russa (GÓES, 2002).

Esse período proporcionou a Vygotsky estabelecer as bases de uma Psicologia que pode ser compreendida como sócio-histórica e/ou sociocultural por entender que “[...] o desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VYGOTSKY, 1991a, p. 69).

Entendendo o homem num contexto muito maior do que o severo estabelecimento de bases biológicas analíticas e explicativas do comportamento, desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (2001b, p. 284) salienta que “[...] tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não pode ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre organismo e o meio”. Assim, Vygotsky via no contexto social as bases para o desenvolvimento, a aprendizagem e o aprimoramento sociopsicológico de todas as pessoas, independente de aspectos referentes à condição social, condição de abandono, deficiência ou outra característica qualquer. Para Vygotsky, de acordo com Góes (2002, p. 99),

[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo.

São essas experiências intersubjetivas que os postulados vygotksyanos possibilitaram entender nesta pesquisa que envolveu as concepções de infância, Educação Infantil e inclusão de pessoas deficientes nas classes comuns da educação regular.

Ao propor as bases teóricas do pensamento sócio-histórico como eixo analítico do estudo, tenho claro que esse paradigma de fundamentação adequa-se aos objetivos da pesquisa, pelo fato de que essa teoria tem subjacente a busca constante por “[...] refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

Nesse sentido, a obra de Vygotsky subsidiou o processo de entendimento da realidade estudada. Dentre esses estudos, podem-se destacar aqueles que trazem à tona aspectos referentes à apropriação-produção-reprodução do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1993, 2001a, 2001b); processos psicológicos de desenvolvimento do ser humano na própria Psicologia em si (1996a, 1997a, 2000); estudos referentes ao desenvolvimento artístico da criança (1999a, 1996b, 1999b); pesquisas enfatizando o desenvolvimento e a Pedagogia (1991a, 2001c); estudos que se detêm propriamente sobre a infância e seu desenvolvimento sociopsicológico global (1995, 1996c, 1998, 1996d); trabalhos referentes ao desenvolvimento social da mente humana (1991b); assim como estudos que enfocam com muita propriedade a deficiência e o caráter deficiente que se tem sobre essa característica de alguns seres humanos (1997b).

Nesse contexto, tendo em mente uma pesquisa que envolvesse as concepções de criança, Educação Infantil e inclusão, foram adotadas, como perspectiva teórica, as proposições e premissas desenvolvidas por Vygotsky, já que os estudos de cunho sócio-histórico vêem a criança como um ser que não deve ficar à margem do processo sociopsicológico, pois ela faz parte de um todo social e, dessa forma, também produz história. Vygotsky concebe a criança como um ser produtor de história que é anterior ao seu nascimento, ou seja, a partir de sua concepção, ou mesmo a partir dos planos paternos em relação ao futuro bebê. Assim, conforme o pensamento vygotskyano, "[...] o processo de desenvolvimento da criança, como tudo o mais na natureza, também se realiza pela via dialética de desenvolvimento a partir das contradições e da transformação da quantidade em qualidade" (VYGOTSKY, 2001b, p. 290).